DOCUMENT RESUME

ED 294 433 FL 017 365

AUTHOR Ireland, David
TITLE The Classroom as an Unnatural Setting. A Study of Oracy in Elementary French Immersion Classes in Ontario.
PUB DATE 1 Apr 87
NOTE 34p.; Paper presented at an International Oracy Convention (University of East Anglia, Norwich, Norfolk, England, March 30-April 3, 1987).
PUB TYPE Information Analyses (070) -- Reports - Evaluative/Feasibility (142) -- Speeches/Conference Papers (150)

EDRS PRICE MF01/PC02 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Classroom Communication; *Classroom Environment; Classroom Techniques; Dialogs (Language); Elementary Education; Foreign Countries; *French; *Immersion Programs; *Oral Language; Speech Skills; Teaching Methods
IDENTIFIERS *Ontario

ABSTRACT

A study of classroom interaction in Ontario's French immersion programs is summarized. Transcripts of classroom interactions were analyzed for teaching practices that tend to decrease or encourage student speech. Results suggest that the use of language in immersion classrooms is not significantly different from language use in regular classes. It is recommended that French immersion teachers make a conscious effort to structure their teaching so as to provide students with a full range of opportunities to practice a full range of language skills. Specific recommendations include these: teachers should (1) provide as many opportunities as possible for students to speak spontaneously; (2) wait for students to formulate their thoughts in the target language; (3) insist that students communicate meaningfully; (4) give students content worth talking about or communication tasks worth undertaking; (5) relate any formal instruction to functional lessons; (6) create situations in which students use functions other than responding; and (7) talk to the students. (MSE)

**********
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
**********

ED294433

# THE CLASSROOM AS AN UNNATURAL SETTING

A study of Oracy in elementary French Immersion classes in Ontario

by

David Ireland, Ph.D.
Manager
Research and Evaluation
The Carleton Board of Education

Paper presented to the
International Oracy Convention
University of East Anglia
Norwich, April 1, 1987

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

D. Ireland

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)"

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

✓ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

FL017365

'Immersion describes a way of organizing school programs so that the students receive a considerable part of their instruction in the target language in subjects other than the language. In Canada and the United States, for a mixture of reasons of politics and social status, immersion has become a popular way of teaching a second language. In my own board, for example 50% of our kindergarten classes are immersion programs.

Typically, students may receive anything from a half-day's instruction in the second language to a full day. In some systems a half-day is constant throughout the elementary system. In the Carleton Board, students begin with 100% immersion in kindergarten (a half-day) and grade 1 and the amount reduces thereafter as English as a subject is introduced and other subjects change to instruction in English so that by grade 6, instruction in the second language may occupy 50% of the day or more depending on whether Arts and P.E. teachers speak French.

It is not the purpose of this paper to describe how beginning students learn any French at all. Suffice it to say that teachers use a great deal of repetition, concrete aids, songs and games. Teachers use only French and some encourage the belief that they do not speak English. Kindergarten students frequently use English when they do not know the French but the use of English drops dramatically by grade 1. The transition to reading and writing is accomplished in as many ways as in first language teaching, including the methods advocated by Graves (1983).

The following is a summary of the major findings of the considerable research into various aspects of French Immersion programs.

1. Outcomes - the Quality of French

In general, there is a consistent finding that the majority of French Immersion students perform well enough to communicate effectively but not well enough to be indistinguishable from francophones.

a) In Receptive skills (Reading and Listening) French Immersion students are commonly found to perform as well as 40% or 50% of a native French-speaking population.

b) In Productive skills (Speaking and Writing), students have little difficulty in conveying meaning but the way they express themselves is clearly different from native speakers. More precisely, in recent psycholinguistic terminology, immersion students are strong in discourse and strategic competence (they can speak and write coherently and unhesitatingly and they are resourceful when they do not know a word in finding alternatives) but they are weaker in grammatical competence (immersion students conjugate 'etre' verbs with 'avoir', are frequently incorrect as to gender of nouns, use English constructions with French words and do not use some frequent French structures) and in sociolinguistic competence (their expressions tend not to recognise the social demands of a situation as for example, in the use of 'tu' and 'vous'). It should be noted that these two competencies generally do not interfere with communicating meaning.

2. Outcomes - other school subjects

Again, there is a consistent finding that immersion students do as well as or better than Non-Immersion students in other school subjects whether these are taught in French or not. Studies have shown that, by grade 6, Immersion students are doing better in math when scores are equalized for I-Q., although the results have varied from year to year at grade 3. In addition, Immersion students have done as well in Geography at grades 7 and 9, and in History at grades 8 and 10. A Language Arts study 3-8 conducted by Queen's University showed that Immersion students were doing as well as Non-Immersion students in Listening, Reading and Writing in English. These findings are essentially reported by other studies using the CTBS. There is some evidence that Immersion students lag behind in school taught English skills when English is first introduced into the program but this lag is not evident by grades 4 or 5.

In most research on the subject, the 'immersion' environment is treated as a black box with the implied assumption that immersion is an organizational rather than a pedagogical variable. Immersion teaching practice does not vary, or, if there are variations, they do not affect language learning.

Seven years ago, I studied the teaching of 36 immersion teachers from Kindergarten to grade 6 for ten lessons each over a period of three months. Not suprisingly, there were enormous differences amongst individual teachers, differences which, it can be argued are significant for language learning. It is those differences which I am going to describe very broadly in this paper.

In the past 20 years, the theory of second language learning has been characterized by a move away from what has been called "formal" teaching to what is known as "functional" teaching. According to Stern (1978) the formal method of teaching implies that,

> "... the focus of attention is on the language itself, language as a code, on words, sentences, pronunciation, grammar rules and practice, exercises and dull questions are asked and answered, not because anyone has anything to communicate but as a means of developing skills which later would come into use."

In the functional language approach, language is learned as it is used in communicative situations where the content or ideas transmitted are of primary interest and where there is a real need to communicate. Functional advocates argue that, in the more natural setting, students will learn in much the same way as they learned their first language. Immersion is, of course, intended to be a functional approach to learning, a second language, be it French in Canada or Spanish in the south-western United States.

Stern viewed these two concepts as opposite values on one dimension so that, as one increased, the other decreased. As I studied the transcripts of

the immersion classrooms, however, I realized that both formalism and functionalism could co-exist in quite complex ways. It may be more helpful, therefore, to regard formalism and functionalism as two separate dimensions which are present to a greater or less degree in any immersion situation, if not in any language situation.

Thus, simplistically, taking two values for each dimension, high and low, we could construct a two-by-two matrix which might describe four language teaching settings:

| | Low Formal | High Formal |
|---|---|---|
| Low Functional | 1. Low Formal Low Functional | 3. High Formal Low Functional |
| High Functional | 2. Low Formal High Functional | 4. High Formal High Functional |

The teachers in my study could be broadly classified into two main groups. The majority of teachers used an additive combination of types 2 and 3, that is to say, low formal, high functional lessons were interspered with high formal, low functional lessons such as grammar. A minority of teachers seem to teach type 4 lessons.

Each of these settings requires some explanation, and, where appropriate, illustration.

1. Low Formal-Low Functional. In this setting, there would be very little attempt to teach the language and the setting would be very unnatural. It is difficult to imagine such a setting existing.

2. Low Formal-High Functional. This setting most nearly describes the ideal version advocated for L2 immersion classes as, of course, it also describes the natural setting in which a child learns a first language. In its purest form, there is no deliberate attempt to teach a language as such; rather, the child acquires the language incidentally in the process of satisfying his needs and taking part in social activities.

   Nevertheless, I would argue that the analogy between the natural setting of L1 acquisition and the L2 immersion classroom is based on a false assumption. The classroom has little resemblance to the setting in which children acquire their first language. For example, while a child is learning a first languge (or an immigrant learning a second language in a social setting), she will experience a variety of roles in which she has the opportunity to learn, to use and to experiment with a variety of language functions.

In most classrooms, however, roles are well-defined and stable attributes of the participants in the classroom; namely, the teacher, on the one hand, and the students on the other. Acting in accordance with these roles allows the participants differential access to language functions. For example, while it is open to the teacher to command, direct, interrupt and argue with the students, make jokes and scold, the same is not possible for the students. Thus, while the teacher may regularly use imperatives or sequential objects such as "je veux que vous fassiez quelque chose", classroom situations rarely occur in which students may use the same forms.

Secondly, classrooms are not linguistically very rich environments in terms of novelty or complexity. In one sense, the linguistic context for events in a classroom is very predictable. The sequence of events is quite repetitious. In another and particular sense, classrooms tend to be conducted in, a single mode, the indicative, mainly present, sometimes past, reflecting the certainty of the knowledge transmitted in the classroom rather than the speculation of thinking. Harley and Swain (1984) report that only 4% of the verbs used by immersion teachers were in the conditional. In a third sense, most classroom participants share in the understanding of the classroom tasks. Thus, there are few opportunities for the students to be obliged to make themselves understood. Consequently, the student need only utter a couple of disconnected key words and the teacher will reproduce the full and correct answer. In a fourth sense, most classroom participants have common expectations as to the requirements of classroom tasks. Thus, if the teacher asks a "why" question, she is not asking the student to construct an original explanation and the student knows he has to reproduce an answer already rehearsed.[1]

Third, classroom observation studies have identified a number of "patterns" of teaching regularly in use which may or may not be implicit in the roles (Hoechter and Ahlbrand, 1969; Ireland and Russell, 1977). These teaching patterns are quite unlike the interaction patterns prevailing in the setting in which a child acquires a first language; and, it is arguable, they are detrimental to the acquisition of, at least some language skills.

Generally these patterns tend to decrease the amount and complexity of student speech. For example, teachers ask questions which require one word answers in a variety of ways. The natural answer to the question is one word; the teacher presents a multiple-choice question, such as yes or no; or the teacher requires the student to "fill in the blank" somehow. Even when the question (which is the commonest form of teacher utterance) requires a more complex response, the teacher may help the student avoid

---

[1] These expectations are well learned. In a recent oral testing situation, we wanted to elicit some sentences in the negative. We asked the students to describe the bathing suits they were wearing. Instead of denying that they were wearing bathing suits, which was what we wanted, they readily recognized the assumption and described the bathing suits!

the complexity by simplifying the original question or by elaborating upon an inadequate answer that a student gives. In general, students are rarely given the opportunity to express their opinions or put forward a point of view at any great length. On the other hand, a marked characteristic of many classrooms is that the teacher does talk for much of the time and, often, at great length.

3. High Formal-Low Functional. In this setting, which encompasses the traditional school approach to language learning, the emphasis is on learning some aspect of the language with less regard being paid to whether the learner knows how to use whatever is being taught or whether what is learned can be used. The classic example is, of course, knowing the target language version of "My postilion has been struck by lightning".

The assumption underlying the formal method is, presumably, that, by overlearning the various parts of the language and by studying the rules of grammar, the learner will know what the choices are and the rules for making the right choice. In addition, however, and this is precisely what is lacking in so much formal instruction, the learner needs to develop the skill of actually making the choices. The objection to formal language instruction might, therefore, be more appropriately to the lack of functional application, and practice rather than to formalism itself.

In my study, 24 of the lessons transcribed and analysed in grades 4-6 were wholly or largely concerned with the teaching of grammar. Emphasis was on structural analysis, grammatical vocabulary, grammatical rules, rules for and generation of inflections and production of inflections in sentences. 18 of the lessons were concerned with talking about the language rather than using it, to the extent that students might recite the rules for inflection of a verb, without actually generating the inflection.

It could be argued, of course, that, in immersion, students are using the language even while they are talking about the rules and, therefore, that it is irrelevant that in a minority of cases, they should have the opportunity to use the specific learning in a meaningful context. However, a striking feature of the transcripts of many of the grammar lessons is how little the students say, and how restricted in application it is.

Secondly, I have mentioned that type 2 and 3 classes are "additive", as opposed, that is, to integrative. The boundaries between the types of lessons seem to be quite impermeable. For example, there were several lessons on the conditional form of the verb. However, there were no functional lessons in which opportunities were created to use the conditional.

4. High formal-High Functional. French Immersion is sometimes described as simply teaching ordinary subject-matter in French. I think this is a misleading description. French Immersion involves a complex mixture of teaching both subject-matter and skills in the language at the same time.

Consquently, I would argue that French Immersion teachers need, in addition to teaching subject-matter, to make a conscious effort to structure their teaching so as to provide students with opportunitites to practice a full range of language skills.

i) Students should have as much opportunity as possible for spontaneous speaking. At one level, it is only by speaking that the physical apparatus of speaking becomes accustomed to the sounds and their combinations. At another level, it is only by speaking that the student learns to make the lexical and syntactical choices necessary, so that an appropriate surface structure becomes linked to a deep structure.

   Consequently, teachers, in planning their lessons, whether of the language or of science, geography, or social studies, should plan to provide as many opportunites as possible for the students to speak. Teachers should become skilled in a large variety of ways of encouraging students to speak.

ii) Teachers should wait for students to formulate their thoughts in the target language. Teachers who are in a hurry to cut students off or to finish their thoughts for them may not only increase the students' anxiety but also teach the student that the teacher will complete, reformulate or elaborate upon anything that she says.

iii) Teachers should insist that students communicate meaningfully. Teachers should be sensitive to meaningless communications and avoid the temptation to make sense of what the student is saying. In this respect, it would be useful to create classroom situations in which communication is not about shared knowledge. It might also be useful to involve other students in the communication process; they may be less willing and able to believe they know what their colleague is saying. (I recognize that such a process requires establishing some fairly healthy and supportive group dynamics.)

iv) It is perhaps implicit in the foregoing that teachers should give students something worth talking about. Thus, asking students to describe what they see, to explain some phenomenon or to give their opinion on a topic are strategies likely to extend students' speech. It is the constant test-like atmosphere, the exam questions and the "guess what's in my head" of the regular classroom which inhibits speech.

v) Any formal instruction, whether of vocabulary, constructions or conjugations should be closely related to and justified by functional lessons in which students naturally use what has been learned. Vocabulary, for instance, could be specifically taught for a subsequent lesson. Appropriate modes of verbs might be deliberately incorporated into lessons; for example, the conditional form of the verb could quite properly be integrated into lessons in science, history or geography;

vi) The teacher should create situations in which students exercise functions other than responding. For example, some teachers structure participation so that students ask questions. Equally, however, it should be possible to create situations in which students' initiate, evaluate speculate and command for example, and to exercise such function in a variety of socially acceptable ways.

vii) Finally, whether the teacher talks or not should not be a matter of personality, preference of taste, but rather a matter of pedagogy, at least, in second language immersion. There are many objectives to be accomplished by talking: students need to be told what to do whether socially or academically; students need to be told information they did not have before; students need a model; students need to learn to understand.

## Conclusion

In analysing transcripts of French Immersion classroom, I have tried to identify those teaching practices which tend to decrease student speech and those practices which tend to encourage student speech. The two assumptions of the paper are that one learns a second language (a) by being exposed to comprehensible input (Krashen) and (b) by producing output, i.e., by talking. The result of the analysis suggests that the use of language in immersion classrooms is not significantly different from that in regular classrooms. Moreover, the changes advocated in the use of language in classrooms in the name of "oracy" would seem to be equally valid in the second language classroom.

Harley, B.(1984). How Good is their French? Language and Society. 12, 55-60.

Hoechter, J., and Ahlbrand, W.P., Jr.(1969). The persistence of the recitation. American Educational Research Journal. V1, 2. 145-167.

Ireland, D.S., and Russell, T.(1977). The Ottawa Valley Teaching Project. Ottawa Valley Centre. Ontario Institute for Studies in Education.

Stern, H.H.(1987). French Immersion in Canada: Achievements and directions. The Canadian Modern Language Review. Vol 34, No. 5. 836-854.

# THE IMPLICATIONS OF TEACHING BEHAVIOUR FOR LANGUAGE PRACTICE

## I. TEACHING BEHAVIOUR WHICH DECREASES STUDENT SPEECH

### (i) The teacher's questions

The question is the form by which the teacher most frequently initiates conversation and, consequently, provides opportunities for the students to speak. On the kind of question, therefore, depends the kind of opportunities the students have to be more or less complex in their utterances.

a) The question initially calls for a one-word or brief answer.

There are some questions to which it is difficult to give an elaborate response. For example:

What colour is your shirt?
What is the capital of France?
What day is it today?
How do you like your eggs?

The following are specific cases in which the teacher leads students into making short answers:

**The teacher asks for the name of something:**

Ex. 1

1 P. Maintenant, est-ce que C-----, tu veux venir apporter ton microscope, on va le montrer en même temps. Très intéressant... Regardez ici, regarde, ça va. Comment on appelle cet instrument?

2 E. Un microscope...

* * * * * * * * * * * * * * * * * * * * * * *

3 P. Alors qu'est-ce que je mets en dessous de mon miroir. Voyez-vous ça ici c'est le miroir... là...là... il est attaché.. mais regarde-le bien. Je vais vous montrer. Qu'est-ce que c'est ici?

4 Es. Miroir...

5 P. Mais qu'est-ce qui permet de voir 10 fois plus grand 100 fois plus grand...?

6 E. C'est comme une loupe.

7 P. C'est comme une loupe. Alors à l'intérieur du tube ici il y a une grosse loupe qui grossit... Alors ça, on appelle ça des lentilles. Alors voulez-vous me dire comment ça s'appelle ici? Des...?

8 E. lentilles...

The teacher gives a definition and asks for a word.

Ex. 2

1 E. (reads) J'écris dans un journal

2 P. Est-ce que quelqu'un sait comment s'appelle la profession ou le métier de celui ou celle qui écrit dans un journal? R-----?

3 E. Journaliste

4 P. Journaliste. Maintenant on écrit pas, L----- journaliste.

5 E. (reads) Je vends des... je vends dans le magasin.

6 P. Je vends dans les magasins. Bon, sûrement si on ne le sait pas..

7 E. Marchand

8 P. Pas nécessairement... continue

9 E. (reads) Je fais le pain

10 P. Qui peut dire? Qui sait comment appelle-t-on celui ou celle qui fait le pain?

11 E. Boulanger.

**The teacher presents the student with a multiple-choice question.**

Ex. 3

1 P. Pour que vraiment ça nous dérange, comment est-ce que le bruit doit être?

2 E. Très, très fort.

3 P. Très fort. Bon. Prochaine question. On parle des bruits et nous allons essayer de voir quel genre de bruits nous dérangent. Ce chantier est très bruyant. Le bulldozer fait-il plus de bruit que le marteau pneumatique? Est-ce que le tracteur qui est là fait plus de bruit que le marteau pneumatique?

4 E. Oui.

5 P. Le marteau qu'on met là-dedans et qui tremble là. Oui ça fait plus de bruit vraiment. Bien. Au contraire, le silence règne dans ces divers endroits. Dans les forêts: est-ce que... est-ce qu'il y a beaucoup de bruit?

6 E. Non

7 P. Non, pas tellement. Tu vas entendre les petits oiseaux. Tu vas entendre de temps en temps un avion... Mais beaucoup moins de bruits que sur les chantiers de construction. Ici auprès de l'eau... auprès d'un lac par exemple, est-ce qu'il y a du bruit?

8 E. Oui.

9 P. Oui?

10 E. Y a les bateaux avec les moteurs et qui venaient. Y fait beaucoup de bruit pour les autres canots.

11 P. Les canots? Les petits canots là où tu rames. Ça fait pas de bruit du tout. Tu peux ne pas vraiment entendre un canot arriver et te demander d'où il sort celui-là parce qu'il n'y a vraiment que les rames. C'est vrai qu'avec un bateau à moteur ça peut faire beaucoup de bruit. Ensuite dans le désert, par exemple.

12 E. Non.

13 P. Non. Tu peux entendre un petit peu le vent. Mais la plupart du temps, rien. Et dans une église ou bien dans une synagogue. Est-ce que tu entends du bruit?

14 E. Non... oui...

15 P. Oui. Beaucoup.

16 E. (inaudible)

17 P. (inaudible)... la plupart font leur prière en silence. Oui?

18 E. (inaudible)

**The teacher asks the student to fill in the blanks.**

Ex. 4

1 P. Les oeufs doivent être quoi pour développer des rejetons.

2 E. Fertilisés

3 P. Le mot qu'on utilise c'est...

4 E. Fécondés

5 P. C'est ça. Bon. L'incubateur a 2 fonctions et certains d'entre vous l'avez déjà mentionné. Une fonction c'est quoi?

6 E. De réchauffer... de

7 P. Non ça c'est général. S------?

8 E. Comment donner de chaleur...

9 P. Comment donner de la chaleur...

10 E. Par les lumières--2 lumières de 15.. de 15 watts

11 P. Comment la poule par exemple donne de la chaleur?

12 E. Elle assit... elle assit sur les oeufs.

13 P. Elle s'asseoit sur les oeufs.

14 E. Elle s'asseoit sur les oeufs et..

15 P. Et la chaleur vient d'ou?

16 E. De l'air...

17 E. ... en haut..

18 P. ou de son?

19 E. ..corps..

20 P. ...ou de son corps. Alors on remplace le corps avec de la chaleur produite artificiellement et ça dépend de l'incubateur si c'est une lumière comme a mentionné A----- ou comme cet incubateur que l'on a ici qui a une grille en métal électrique contrôlée par un thermostat.

**The teacher plays "guess what's in my head".**

Ex. 5

20 P. Oui. Mais c'est très lourd..très pesant...? Non...? c'est quoi..c'est léger?

21 E. Léger

22 P. Léger, c'est ça. Oui, quelle couleur?

23 E. Gris.

24 P. Et l'on dit que c'est les cendres... les cendres?

25 E. Ah... qu'est-ce que ça fait?

26 P. Dis-moi...

27 E. Les cendres

28 E. Je vois la lave.

29 P. On voit la lave oui. Ça c'est l'éruption. Et maintenant qu'est-ce qui arrive?

30 E. La lave refroid... euh...

31 P. ...refroi...

32 E. ...dit... Comme le pupitre ici.. Qu'est-ce que c'est ça? Elle refroidit mais elle devient... avant elle est liquide, maintenant elle est...? Oui?

33 E. Elle est imperméable.

34 P. Oui, elle est imperméable. Elle est quoi d'autre?

35 E. Solide?

36 P. Solide, mais oui, D-----, ça suffit. Il y a un autre mot pour imperméable, solide. Qu'est-ce que c'est? R----?

37 E. Comme une roche

38 P. Roche. Oui. Il y a un autre mot. E-----?

39 E. Dur

40 E. Dur

41 P. Plus fort.

42 E. Dur

43 P. Oui.

b) The teacher's initial question invited a complex reply but the teacher simplifies the question to invite a one-word answer.

Ex. 6

1 P. Qu'est-ce que c'est des quartiers? Nomme-moi un synonyme de quartier...

2 E. Partie

3 P. Oui, partie de la ville, oui...

(Grade 4)

1 P. Enrayer. Qu'est-ce que ça veut dire enrayer? Enrayer. Quel est le synonyme que je pourrai donner pour enrayer.

2 E. Arrêter

3 P. Arrêter ce mouvement, là. Très bien.

(Grade 6)

1 P. C'est quoi un puit. Qu'est-ce qu'il se trouve d'habitude dans un puit?

2 E. De l'eau

3 P. De l'eau

(Grade 5)

The teacher's response to the student's reply

(ii) The question does not guarantee the kind of reply, however. What the student says is also affected by the expectations which the teacher has created. For example; the teacher may insist on complete sentences to such an extent that students provide them even to trivial questions. Equally, students may learn to expect that they are not required to articulate fully an idea; the teacher will do it for them. Typical examples observed in the study include:

a) The teacher's question invites a complex answer; the teacher accepts one or two words.

Ex. 7

1 $E_1$ (reads) En désespoir de cause, le gouvernement pria la reine Victoria de choisir elle même la capitale du Canada. Chacun de ville candidate fit...

2 P. .. des villes candidates. Qu'est-ce que c'est des villes candidates...?

3 $E_1$ .. des villes euh.. oh.. c'est difficile a expliquer...

4 P. Oui G -----?

5 $E_2$ .. participe..

6 P. Oui, c'est ça, participe, c'est ça, participe.. alors des villes candidates, c'est des villes qui participent à la.. à quoi?.. au concours pour devenir... Qu'est-ce qu'ils voulaient devenir?

7 $E_3$ Ils veulent devenir la capitale...

b) The teacher completes the students' inadequate answer.

Ex. 8

1 P. Donne-moi un exemple d'un signe ou d'un symbole. Donne-moi un exemple. Qui peut me donner un exemple?

2 E. Coeurs

3 P. Oui, mais vous.. je vous donnais un autre signe la semaine dernière de .. Oui?

4 E. Tu es.. Quand tu juste donnes un... Valentin à... on

5 P. Oui, c'est un signe, un symbole, mais je vous donnais un exemple d'un autre symbole. C-----?

6 E. Quand il y a de la feu.. non.. de la..

7 P. Fumée..

8 E. Fumée sort.. de la cheminée, ça veut dire qu'il y a de la feu de la...

9 P. Ça veut dire qu'il y a du feu à l'intérieur... qu'il y a de la chaleur à l'intérieur.. la chaleur a l'intérieur. Qu'on voit dehors... aujourd'hui surtout, de la fumée qui sort des cheminées des maisons. Bon nous...

Ex. 9

1 P. Ben, qu'est-ce qui est arrivé à la conclusion? J----?

2 E. Il est mort

3 P. Oui, hein, le cheval qu'il cherchait était mort. Alors qu'est-ce qui est arrivé?

4 E. Il a acheté un cheval

5 P. Oui. Papa a acheté un autre cheval.

c) The teacher elaborates upon the student's answer.

Ex. 10

1 P. D'autres choses ne sont pas agréables à entendre. Ils peuvent être forts ou faibles. Quels sons trouves-tu très désagréables? Par exemple la voiture de police quand ça fait une sirène. Est-ce que c'est agréable ou désagréable?

2 E. ..agréable

3 P. Pardon

4 E. agréable

5 E. désagréable

6 P. Désagréable parce que des fois c'est très fort, hein? La voiture va très vite et puis des fois c'est fort la sirène. Bon. Un robinet qui coule. C----? Goutte à goutte là. Après un mois est-ce que le bruit est agréable ou désagréable C-----?

7 E. Désagréable

8 P. Désagréable. Tu commences à t'énerver. Tu as envie de fermer le robinet, hein? Un réveil? Ca te réveille. Est-ce que c'est agréable ou désagréable? J ?

9 E. Désagréable.

10 P. Désagréable. Tu sautes, hein? au réveil qui a sonné. Bon...

Ex.11

2 E. Elle ressent de l'admiration

3 P. Pour?

4 E. Didier

5 P. Parce qu'elle le trouve comment?

6 E. Comme l'homme...

7 P. Elle le trouve très brave de se battre pour (inaudible) Oui. R-----?

8 E. Elle pense qu'est lancé l'eau du lac.

9 P. Elle pense...

10 E. Didier est la...

11 P. C'est ça. Il l'appelle encore.. elle appelle. Didier lance l'eau du lac. En quelles autres occasions, a-t-elle voulu appeler Didier comme ça...?

12 E. Quand il a nagé

13 P. Quand il a nagé tellement qu'il ne pouvait presque plus et une autre fois, une autre fois il l'a appelé aussi au milieu du lac, D-----?

14 E. Quand il a fait avancer l'âne.

15 P. Quand il s'est battu et il a fait avancer l'âne. Et toi.

16 E. Quand il lance... aussi sauvé, Mario.

17 P. Il a sauvé Mario.

(Grade 5)

(iii) The teacher talks.

When the teacher talks, the students do not talk. I am stating the obvious; in a conversation, only one person can speak at any one time if there is not to be confusion. But, in stating the obvious, I wish to draw attention to the idea that whether the teacher talks or not is not a matter of preference or taste, but rather a matter of pedagogy -- at least, in second-language immersion. There are many objectives to be accomplished by talking -- students need to learn to understand; students need a model; students need to be told what to do either socially or academically; students need to be told information they did not have before. But the teacher should bear in mind that these objectives are achieved at the expense of providing an opportunity for students to talk and consequently the teacher should be asking him/herself whether he/she or the students should be doing the talking. Consider the following examples and ask yourself what the teacher achieved by talking and what the students could have said if given the opportunity.

Ex.12

P: Très bien. Bon on va regarder, on va observer l'incubateur qu'on a ici.

E: Monsieur? Est-ce qu'il peut supporter les oeufs?

Es: (bruits-rires)

E: Est-ce qu'il peut supporter les oeufs?

P: Non. La semaine prochaine. Bon restez assis. Je vais lever cet incubateur.. (bruits) en deux parties le bas et le haut et comme vous voyez y a une plaque en plastique des fois c'est de verre. Vous voyez le petit manche ici ça contrôle le termostat qui est en dedans et vous voyez y a une grille métallique attaché avec des fils électriques pour brancher...

E: Monsieur...

P: le termostat est très important pour contrôler la température quand c'est fermé.

E: Pourquoi y a une lumière la?

P: Ça c'est pour nous montrer que ça marche, ça fonctionne. Ça c'est la partie supérieure..... (pause) la basse. Vous voyez y a des cercles ici c'est dans ça qu'on met de l'eau pour garder l'humidité, par-dessus une autre gille en métal sur laquelle on pose les oeufs. Dans certains incubateurs il y a seulement qu'une serviette... trempe sur.. laquelle on pose les oeufs. (pause) Alors si on a une douzaine d'oeufs, on les pose dessus, on ajoute de l'eau pour garder l'humidite et dessus la partie supérieure on branche et pendant un ou deux jours on va régler la température pour garder une température constante, il faut garder une température constante. Pourquoi?

E: Parce que les oeufs... euh

P: Les oeufs

E: oui.. si la température est trop.. bas.. les oeufs ne vont pas... euh..

E: éclore

P: éclorer

E: éclorer

Ex. 13

P: ...Voici une photo d'un de leurs, d'un de leurs, bateaux, heu. C'est un heu, c'est une reproduction moderne, qu'on a pris, qu'on a pris les, disons, des idées anciennes des Vikings anciens, on a, on a fait un bateau qui est supposement fait par les bateaux, les drakkars des Danois, des Norvégiens, des Suédois et un des Vikings de l'ancien temps. Voici, voici la, la tête, c'est à dire la proue du navire. Il y a la, vous voyez, la tête du dragon, il y a le voile et heu, on ne voit pas les Vikings là mais en tout cas voici, un, voici un vrai, ca c'est un vrai navire. C'est un vrai bateau Viking. C'est un ..où est-ce? à Oslo, à Oslo en Norvége. Et qu'est ce qu'il y a d'autre?

E: La monnaie, la monnaie

P: de l'argent?

E: Oui, la

P: Où?

E: Sur l'autre

P: A l'autre page

E: Oui

P: Oh voilà, oui, je n'ai pas vu, excuse-moi. L'argent, des pièces de monnaie

E: Il y a une épée...

P: Et voici là une épée. Voici les (inaudible) ca sont des suédois modernes qui font des sports qui ont été faits aussi par les Vikings il y a mille ans, O.K. Voici un drakkar. Vous voyez les gens, ce sont des danois, c'est un bateau danois... Vous voyez la façon dont ils sont pris pour se déplacer d'un endroit a l'autre. Il y avait des rames, y avait aussi le voile. Alors qu'est-ce qu'on fait ici dans la photo? Qu'est-ce qu'on fait ici pour se déplacer?

E: On rame

P: Ou bien

E: Monsieur?

P: Oui?

E: Il y a des 'spaces' des comment on dit?

P: Oui je pense que quoi?

E: C'est ça des scouts ici

P: Oui je pense que c'est ça, c'est ça. Est-ce...? ah oui, ah non, ils ont fait construire le navire d'après des méthodes, des méthodes des Vikings et ils ont utilisés les mêmes outils qu'ils ont utilisés pour construire leur proper bateau...

Ex. 14

E: Brume

P: La brume. Dans le 1er ici? Le 2e paragraphe en haut à la dernière ligne. Alors le génie du lac assis sur une brume légère s'avança vers lui? Une brume légère. Tu vois si on regarde un lac, on peut voir une brume au dessus du lac. Qu'est-ce que ça peut-être? Il y a un lac et puis, ou bien, pas seulement un lac mais on peut avoir une flaque d'eau, comme on a de l'autre côté la. Puis au dessus on va voir une petite brume. Brume? Qui va savoir? Expliquez-le moi. Oui?

E: C'est une vague.

P: Non pas de vagues. Ce n'est pas dans le lac. Ça touche pas à l'eau du lac. Mais c'est au dessus il y a une petite brume. Au lieu de brume, est ce qu'il y a un autre mot: Qu'on pourrait employer pour brume.

E: Fumée

P: C'est comme de la fumée. Il y a brume ou...

E: C'est gris?

P: Ça pourrait être gris. On en a eu aujourd'hui. Ah oui!

E: Moi je l'sais, moi je l'sais

P: Un autre mot que souvent on emploie dans la classe. Aujourd'hui, qu'est ce qu'on a en dehors? On a eu du?...

E: (inaudible)

P: Oui je sais, mais, moi j'veux pas avoir... du brouillard.

E: ...brume - brouillard

P: Nous avons eu du brouillard aujourd'hui. Le brouillard la brume c'est comme du brouillard, seulement ça se passe au dessus de l'eau. C'est une petite brume. C'est pas fort comme du brouillard. C'est a peine (inaudible) en general, hein? Et puis ça se pose au dessus du lac. Tu vois, comme un petit nuage qui est là. C'est à dire la brume légère.... etc.

Ex.15

P: ...Pourquoi est-ce qu'il est respecté? L'aîné des enfants est respecté parce... que... (silence)

P: Donald?

E: Parce que il est savant

P: Oui, parce qu'il est le savant... et il est aussi l'inventeur. O.K.? Alors c'est ça la réponse: Pourquoi est-ce qu'il est respecté? Alors une belle phrase complète, toute la classe. L'aîné... Ensemble

E: L'aîné des enfants est respecté parce qu'il est l'inventeur et le savant.

P: Alors est respecté ça c'est quoi là ...hum... le temps ça? Eh... Mark! Quel temps est-ca ça: il est respecté?

E: (pause)... passé composé

P: Ben ici non pas ... pas... Eh...oui ça ressemble au passé composé mais c'est simplement un adjectif là ici. O.K. Parce que c'est... c'est... eh... est gentil, est poli... C'est

simplement un adjectif là, O.K. Alors faut faire attention, c'est pas le verbe respecté au passé là. Ah non non! Parce que si c'était respecté on dirait il a, il est, il a été respecté ou ben il a respecté quelq'un: O.K.? C'est simplement un adjectif. Bon! D'accord! Deuxième question, Todd. Question?

E: Ces enfants sont-ils heureux? Comment le savez-vous?

P: Bon? Alors est-ce que eh... ils semblent heureux les enfants? Regardez dans votre texte, tout l'monde. Trouvez-moi là, quelque chose qui dit que les enfants là, sont heureux... (pause) René?

E: Hel... Hélène, ma deuxième soeur, possède une jolie voix, un joli visage, une jolie... main et des ... yeux qui voient dans l'obscurité.

P: Oui mais est-ce que ça dit qui sont heureux ça?

## II. TEACHING BEHAVIOUR WHICH ENCOURAGES STUDENT SPEECH

### i) The teacher's questions

Just as there are questions which naturally invite brief replies so there are questions to which it is difficult to respond without becoming complex and articulate. For example, questions which ask for descriptions or explanations are of this kind. An appropriate request for a definition (as opposed to a synonym) also invites a student to say more rather than less. Consider the following examples.

a) The teacher asks for a description.

Ex. 16

1 P. Pensez aux rôles du policier et suggérez ses responsabilitiés. Qui peut nommer une responsabilité ou une fonction d'un policier. T------?

2 E. Il a .... il peut regarder sur les rues--il peut contrôler le...

3 P. ... le montant, tu veux dire...

4 E. Ils donnent la protection aux piétons...

5 P. C'est bien. A----?

6 E. Il peut faire des services

7 P. Oui. Quels services?

8 $E_2$ Comme aider les jeunes dames (P. oui) et les vieilles dames

9 $E_3$. Il contrôle la vitesse des autos.

10 P. Il contrôle la vitesse des autos. B----?

11 $E_4$. Il protège les innocents. Il attrape les criminels et aussi quand il y a un... un...

12 P. Un vol

(Grade 6)

13 $E_4$. Il vient.

b) **The teacher asks for an account of the student's activities.**

Ex. 17

1 P. Bon, ici, qu'est-ce qui se passe?

2 E. On avait un tournoi de hockey partie, il avait... il avait a peu près sept équipes..

3 E. (chuchote) six équipes..

4 E. six équipes et nous avons gagné, huit personnes sur chaque équipe et ils jouent contre une autre équipe. Il avait un tournoi pour les filles et un pour les garçons. Il avait deux champions un pour les gar...

5 P. Quelle équipe avait gagné en 5e année?

6 E. (inaudible)

7 P. En? Quelle équipe? Bon, maintenant, ils avaient un prix pour l'équipe gagnante à un de l'équipe gagnante qui a gagné celui-là...?

8 E. Je pense que R---?

9 P. R---- (inaudible) peux-tu nous dire ce que R---- a gagné?

10 E. C'était des mitaines de ski-doo.

11 P. Des mitaines de ski-doo et l'autre, c'était....

12 E. Une autre paire de mitaines de ski-doo chez les filles.

13 E. Une fille de Valcourt.

14 P. Une fille de Valcourt.

15 E. Qui c'était

16 P. Bon.

17 E. Elle était grosse (parlent en même temps)

(Grade 5)

c) **The teacher asks for an explanation.**

Ex. 18

1 P. Qu'est-ce qui est arrivé à François?

2 E. Il est e.... il n'a pas de bosse...

3 P. Il n'est plus bossu. Pourquoi est-ce qu'il n'est plus bossu? Oui, K-----?

4 E. Parce que Paolo a inventé une machine pour faire quelque chose à la squelette..

5 P. A la squelette... pourquoi est-ce qu'il s'est allé dans le midi de la France?

6 E. Parce que pour avoir un climat chaud..

(Grade 5)

d) The teacher asks for students' opinions.

Ex. 19

1 E. Je sais pas parce que mon chien est toujours attaché. Le chien là-bas n'est pas.

2 P. Ah! bon. Alors il n'y a pas de danger.

3 E. Madame, mon... mon chien a tué un lapin qui a le "rabies". Mon chien juste... euh... a le lapin et (inaudible)... et mon papa (inaudible) Penny viens ici... Penny viens ici... elle dit..

4 P. Je pense qu'il y a beaucoup de chien qui sont (inaudible) qui ne sont pas malades.

5 Es. (inaudible)

6 P. G-----

7 E. Dans des pays, il y a des personnes qui mangent les chiens si il n'y a .. il n'y.. il n'y a pas.. (inaudible).

8 P. Oui (inaudible). Qu'est-ce que tu en penses?

9 E. Yuch!

10 E. Ah! ah! Si il y avait...

11 P. G---- c'est une bonne observation. Qu'est-ce que tu en penses?

12 E. Je ne sais pas.

13 P. Qui a quelque chose à dire là-dessus? C----?

14 E. Je pense... (inaudible)

15 P. (inaudible)... à dire. S-----?

16 E. Mais c'est bien.... mais c'est bien si les... personnes a... a une chose que tuait... (inaudible) les autres animaux, ce n'est pas bien. Mais si... si tu n'as pas les choses qui tuaient c'est bien...

17 E. Je pense que ce n'est pas bien.

18 E. Madame.

19 P. Pense, par exemple, dans un certain pays, si il n'y a pas beaucoup de choses à manger.

20 E. Madame.

21 E. Oui, ça c'est je suis d'accord avec...

22 P. Bon, là tu es d'accord.

23 E. Parce qu'il faut... il faut que tu dois avoir quelque chose a manger.

24 P. Bien dit, P-----.

Ex. 19

98 E. Tu sais ils chassent les oiseaux (inaudible)

99 E. Ils chassent les serpents... (inaudible)

100 Es. (Elèves parlent ensemble.)

101 P. Non, c'est bien. C'est très bien vos... vos.. observations. Dans tous les pays, c'est différent. Les gens mangent ce qu'il y a dans le pays. Comme nous, on mange les didons.

(Grade 3)

(ii) **The teacher's response to the student's replies.**

Again, the teacher's questions do not guarantee any kind of answer. What the teacher does after the student's answer also affects the kind of answer to be expected in the future.

a) **The teacher insists on a complete sentence.**

This common practice has the immediate effect of increasing the length of a student's utterance even though the question may have invited a one-word reply. Indeed, it is a problem with the practice that it is difficult to be consisent without becoming pedantic since the natural response, in many cases, would consist of one or two words. For example:

What is your name? My name is John Smith.

Do you have a pen? No, I do not have a pen.

b) **The teacher 'probes' the answer.**

The 'probe' is a question the teacher poses depending on the answer the student gives. One type of probe seeks clarification of the answer either because, as it stands, it is unintelligible or because it may be ambiguous.

Ex. 20

20 P. C'est bien. Autre chose que tu peux dire, maintenant. Qui t'a donné tes bagues?

21 E. Personne a donné les bagues.

22 P. Personne ne t'a donné tes bagues? Ah, oui. Où est-ce que tu a pris tes bagues, toi?

23 E. Moi et mon frère, ma soeur et moi sommes allés au magasin et on a acheté--sommes allés à la dentiste et le dentiste m'a donné ça après check-up.

24 P. Ah, bon alors, le dentiste a regardé tes dents. Hum.. et après avoir regardé tes dents comme ça. Eh bien.

25 E. Je peux choisir des bagues.

26 P. Ah! tu peux choisir des bagues. Est-ce que tu peux choisir la couleur que tu veux?

27 E. Et la forme que tu veux.

28 P. Ah! et la forme que tu veux aussi. Ah. bon!

29 E. Il y avait des plastiques mais je n'ai pas pris parce qu'elles peuvent casser trop souvent.

30 P. Ah, elle n'a pas pris les bagues plastiques. Pourquoi elle n'a pas pris les bagues en plastique. Tu peux me dire pourquoi T-----?

31 E. Parce qu'elles vont se briser.

(Grade 2)

**A second type of probe seeks an explanation for some part of the answer. For example:**

P: What colour is your shirt?

E: White

P: Why did you put on a white shirt today?

Ex. 21

1 E. La fumée de l'usine

2 P. La quoi?

3 E. La fumée

4 P. La fumée. Oui, la fumée des usines. Pourquoi les usines ont de la fumée?

5 E. Parce que dans les usines il y a des machines... Puis ces machines... causent beaucoup de fumée.. Et puis... la fumée sort en haut..

6 P. Oui, d'accord...

Ex. 21a

1 P. D'accord, qu'est-ce que j'ai fait ici? Est-ce que j'ai fait quelque chose ou...

2 Es. (rires)

3 P. T----? Qu'est-ce que j'ai fait ici?

4 E. Tu changes l'avocat à ... soldat.

5 P. Ah! j'ai mis soldat au lieu... du mot avocat. Très bien! Bon.. Est-ce que j'ai fait d'autre chose ici?

6 E. Oui..

7 P. Lève la main... Es-tu certain? Peut-être que non...

8 E. Eh! Monsieur!

9 P. C-----?

10 E. Quand c'est "vire, vire, vire" tu mets pas que "vire, vire"...

11 P. Ah! oui! C'était une erreur. D'accord. C'est bien. Cache tes yeux encore! ... oui, encore! Cache tes yeux!... Attention! N'ouvres pas les yeux encore! Je n'ai pas terminé... Hum! D'accord! Vous pouvez regarder maintenant...

12 Es. (rires)

13 P. Tu veux t'asseoir s'il vous plait? Lève la main, D-----? si tu as vu quelque chose. Qu'est-ce que R---- a vu?

14 E. Il a vu "Au restaurant il sorta"

15 P. Où ça? "Au restaurant il sorta", oui! Qu'est-ce qu'il y a?

16 E. C'est "Au restaurant, il entra."

17 P. Ah! D'accord! Encore...

18 E. C-----! C----! Elle... elle a regardé... oui dans son livre...

19 P. Ah! Faut pas regarder.

20 Es. On... Je vois pas.. Monsieur?

21 P. Non! non! Fermez les livres. M----?

22 E. Oui.

23 P. Tout de suite! P----- Qu'est-ce que j'ai fait?

24 E. Tu a marqué "en Chine, il s'en alla". En Chine!

25 P. Oui! C'est pas en Chine?

26 E. Non!... C'est en..

27 P. En quoi? ... Ah! mais faut trouver le mot. Si ce n'est pas en Chine, quel mot? ... A----?

28 E. Pas en Chine mais en voyage.

29 P. Ah! très bien! Là il y a une autre erreur qu'il faut trouver.. Ah oui!

30 E. Ce n'est pas boulette..

31 Es. (rires)

32 P. Fais pas ta p'tite folle... Alors B---- tu n'es pas gentil toi; va falloir t'enlever de là. K----?

33 E. Tu as fait ma "boulette" au... c'est..

34 P. Ah! ah! Ma "boulette" au lieu de...

35 E. Roulette

36 P. Qu'est-ce que c'est une boulette de viande?..

(Grade 3)

(iii) The teacher creates opportunities for the students to talk.

Structured activities seemed to be quite effective in increasing the amount students said. Such activities have fairly clear rules as to reduce the intervention of the teacher. Examples of these activities include show-and-tell or mini-conference, questioning games similar to Twenty Questions, role plays summarising newspaper stories.

a) Show-and-tell or mini-conferences

In this familiar activity, the student tells the class about some event, the account increasing in sophistication with age. The most beneficial use of this technique would seem to be that in which the student speaks spontaneously (from notes, perhaps) rather than from memory or from a written text followed by questions from the other students.

Ex. 22

1 E. Combien du temps as-tu resté en Nouvelle-Ecosse?

2 E. A peu près six mois.

3 E. Ou situe la Nouvelle-Ecosse?

4 P. Veux-tu répéter la question

5 E. Où situe la Nouvelle-Ecosse?

6 P. Où se situe

7 E. Où se situe la Nouvelle-Ecosse?

8 E. Elle se situe à côté de l'océan atlantique et à droite de Nouvelle-Ecosse, c'est Nouveau-Brunswick

9 P. Très bien.

10 E. Je voudrais demander deux ou trois questions. Je sais que tu n'as pas encore rac.. nous raconte l'histoire des choses là mais j'ai encore des questions. Est-ce que à la plage on a des choses comme on a sur la table?

11 E. Euh... mon oncle a trouvé ca dans le sable. Ma mère a trouvé ça...

12 E. Est-ce que c'était vivant?

13 E. Non, et la patte a tombé

14 E. Qu'est-ce que c'est ça?

15 E. Ça c'est un poisson de vache qui est mort

16 P. Où est-ce que tu l'as trouvé?

17 E. Je l'ai trouvé sur la plage. W-----?

18 E. Pourquois est-ce que ça s'appelle le poisson de vache?

19 E. Je pense que c'est parce que ça a tout l'air d'une vache. M----?

20 E. Quel est le climat là?

21 E. Est-ce qu'il y a beaucoup de neige en Nouvelle-Ecosse?

22 E. Oui en hiver y a eu 1976 il y avait beaucoup de neige que ma grande mère ne pouvait pas sortir de la maison. C'était comme ça et...

(Grade 5)

b) Twenty Questions

Variations on this game include (j'ai dans ma poche) and (j'ai dans mon sac). In each, students must ask questions of another student in order to guess what he has in his pocket. While very young students may simply hazard guesses at the object, other students may be encouraged to ask more sophisticated questions.

Ex. 23

40 P. C'est tout?... La classe va te poser les questions.

41 E. D-----?

42 E. Quel... euh... quelle est la première lettre?

43 E. Je ne peux pas dire... S----?

44 E. Est-ce que c'est... euh... une poupée?

45 E. Non, c'est pas une poupée

46 E. Est-ce que c'est une image, chose ou une personne?

47 E. Une chose.

48 E. Oh!

49 E. H-----?

50 E. Qu'est-ce que tu fais avec?

51 E. Je ne peux pas te dire.

52 E. Est-ce que tu joues avec?

53 E. Je ne sais pas... T----?

54 E. Un livre

55 E. Oui.

56 P. C'est un livre alors... montre le à la classe.

57 E. Le livre de...

58 P. Montre le... Ah! bon! c'est bien ça... Est-ce qu'il vient de la bibliothèque?

59 E. Non.

c) Role Plays.

Role play is an important activity in second language learning partly because it can increase the amount which students say but, principally, because it expands the kinds of things students say. Typically, students respond a fairly narrow range of questions posed by teachers in a fairly narrow range of tenses and moods. Students do not tend to ask questions themselves or give orders or speculate or do many of the things we normally do with language. Role play provides the opportunity for students to do some of these things in the classroom.

Ex. 24

1 E. Brahmane! oh Frère Brahmane! Veux-tu ouvrir la porte de la cage pour que je puisse aller boire? Je meurs de soif.

2 E. Ah! si j'ouvrais la porte (inaudible) tu voudrais... tu voudrais sauter sur moi.

3 E. Oh! Frère Brahmane, je promets de pas te faire mal.

4 E. D'accord. (ouvre la porte) (bruit)

5 E. Maintenant je te mange.

6 E. Une minute, tu as promis si j'ouvrais la porte de la cage tu ne vas pas sauter sur moi.

7 E. Ne crois pas ce que je dis.

8 E. Une minute, on va chercher toi, quatre personnes.

9 P. Arbitres?

10 E. Arbitres..

11 E. D'accord!

12 P. Et voila, le brahmane et le tigre se mettent en route. Ils rencontrent le premier arbitre.

(bruits)

13 E. Oh! Frère brahmane! (inaudible) tu as dit si j'ouvrais la porte il va.. il ne veut pas sauter sur moi. (silence)

14 E. Quand j'étais jeune l'homme, l'homme a resté avec moi pour longtemps et.. temps et après j'étais très faible... après il a laissé moi dans derrière, dans l'eau et je pense que tu nous... et je pense que l'homme ne mérite pas de vivre.

15 P. Ils continuent leur route.

16 E. Oh, frère boeuf, il a dit... il m'a dit que si j'ouvrais la porte de la cage, il ne va pas sauter sur moi.

17 E. Quand j'étais jeune, l'homme m'utilisait pour tous ses parades. Il me trainait eu... au matin jusqu'au soir. Quand je montrais des signes de fatigue, l'homme me jeta sans pitié. Mange le brahmane, frère vigre.

18 P. Ils continuent leur route.

19 E. (inaudible) l'alligator, le tigre a dit si j'ouvrais la porte de la cage il ne va pas sauter sur moi.

(bruits)

20 E. L'homme me chasse sans cesse, je dois fuir. L'homme est un tyran. Mange le. Mange le brahmane, frère tigre.

(chuchotement)

21 P. Ils continuent de recontrer le dernier arbitre.

(bruits)

22 E. Frère chacal... (inaudible)... porte d'une cage. Il ne peut pas sauter... sauter sur moi.

23 E. Je ne comprends pas où, comment était la cage? (Silence)

24 E. Venez avec moi. (bruit, déménagement)

25 E. Pourquoi tu ne peux pas sortir?

(Grade 3)

CONCLUSION

French Immersion is sometimes described as simply teaching ordinary subject-matter in French. I would suggest that this is a misleading description. French Immersion involves a complex mixture of teaching both subject-matter and skills in the language at the same time. Consequently, I would argue that French Immersion teachers need, in addition to teaching subject-matter, to make a conscious effort to structure that teaching so as to provide students with opportunities to practice a full range of language skills - not merely with emphasis on understanding but also on speaking. In planning their lessons, Immersion teachers should always bear in mind the questions "what is it my students can say (in which case I need not?)" and "what is it I can make my students say?"

DI/kp/mrm
RD-10